

ПРОБЛЕМЪТ ЗА УСВОЯВАНЕТО НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОМПЕТЕНЦИИ ЧРЕЗ УЧЕНЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА

Нина Герджикова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян

Резюме. Статията развива идеята за усвояване на педагогически компетенции в процеса на електронното учене. В нея се дискутират същността и възможността да се формира интернационална педагогическа компетентност, за което електронното учене дава много добри възможности. Същевременно се изтъкват трудностите в рамките на теорията на обучение при дефинирането на категорията „компетентност“.

Keywords: international competence, pedagogics, e-learning

Обучението в електронна среда се радва на все по-голям интерес сред преподавателите от средните и висшите училища. В настоящата статия ще съсредоточа вниманието си само върху един специфичен проблем – по какъв начин съществуващият вече опит в международен и национален контекст може да бъде използван за усвояване на специфични професионалноориентирани компетенции от педагогическите специалисти.

Добре известно е, че първият патент за създаване на „машина за учене“ е регистриран още през 1866 г. от Х. Скинър в САЩ. След това се появяват стотици други патенти, но един от най-успешните опити за създаване на линейна учебна програма според принципите на оперантно кондициониране е на Скинър и Холанд през далечната 1938 г. Според тези принципи учебното съдържание трябва да се представя на учещите на малки „порции“ с цел улесняване на самостоятелното им учене. В началото на 70-те години в САЩ се инициират два големи национални проекта (TICCIT, PLATO), с които се дава силен тласък за развитието на т.нар. „компютърно подпомагано обучение“. В Германия от средата на 60-те години се правят опити за създаването на „автомати за преподаване“. Най-известните примери за това е GEROMAT III, който е предназначен за групово обучение – първоначално трима учещи търсят верния отговор; с една машина могат да се обучават едновременно до 64. Оттогава има още две „вълни“ в опитите за модернизирание на обучението чрез компютъра – през 80-те и

90-те години. Някъде през тези десетилетия се появява терминът „E-learning“ (електронно учене)¹⁾.

България не прави изключение от тази тенденция в развитието на формите, методите и средствата за обучение. Цялостен преглед за състоянието на електронното обучение в българските висши училища след 2010 г. прави Върбанова-Денчева (2012: 238), която посочва, че практически във всички университети – Софийски, Пловдивски, Шуменски, Благоевградски, Великотърновски, където са съсредоточени бакалавърските и магистърските програми с педагогическа ориентация, има създадена интегрирана среда за електронно обучение. Своеобразна гаранция за провеждането на такова обучение е и приетата Наредба за държавните изисквания за организиране на дистанционна форма на обучение във висшите училища през 2004 г. Именно тя стимулира изграждането на учебните платформи, чрез които се удовлетворява интересът на академичния персонал във висшите училища за разработване на електроннобазирани учебни курсове. Според същата авторка благодарение на няколко големи национални проекта в България е постигнато „средното ниво на европейските показатели за развитие на информационното общество“ (Varbanova-Denchewa, 2012: 234) и около 63% от студентите участват в някаква форма на е-обучение.

Тези тенденции в практиката на висшите училища пораждат обаче някои въпроси в сферата на теорията на обучение. Широкото и разнообразно използване на понятия като електронно учене, електронно обучение, електронна среда за обучение, интерактивно обучение и т.н. освен улеснения може да породят и затруднения за преподавателите и студентите, които ги практикуват. В теоретичен план особено интересен е въпросът дали не ни е необходима нова теория за т.нар. електронно учене. В англоезичната литература има изобилие от названия за него, като напр.: групово мобилно учене, дистанционно учене, смесено учене, учене в мрежа. Зад всички тези названия се крие един основен въпрос: по какъв начин протичането на ученето в една нова среда – електронната – променя културата на ученето, т.е. по какъв начин повлиява върху антропологическите базисни предпоставки за учене. Без съмнение, електронното учене има своите „нови“ методологически особености, които произтичат от практически прилаганите стратегии, от променения дизайн на учебното съдържание, от различния социален контекст, който се създава.

В описанието на една от най-разпространените системи или среди за електронно обучение в българските висши училища – MOODLE – се посочват следните елементи и функции:

- курсистите могат да се записват и отписват свободно;
- могат да се публикуват всякакви текстови и илюстративни материали;
- може да се осъществява обратна връзка за протичането на обучението чрез всякакви анкетни проучвания;
- могат да се изготвят изпитни материали;
- могат да се задават задачи и курсови проекти за самостоятелно изпълнение;

- зададени са средства за автоматизирано оценяване;
- има форуми за обсъждане на въпроси, интересуща учещите;
- могат да се обменят съобщения;
- всеки участник има своя електронна поща (Mladenova, Shoylekova, 2008: 116).

Изброените елементи описват най-общите предпоставки за провеждане на обучението. В тази най-обща рамка обаче „природата“ на ученето може да бъде твърде различна. За описанието на тези различия в англоезичната и немскоезичната литература се използват някои термини, които имат за цел да открият **спецификата на ученето в електронна среда**. Холмс и Гарднър (Holmes, Gardner, 2006:14) го определят по следния начин: „използване на нови мултимедийни технологии и на интернет с цел да се подобри качеството на учене не само чрез стимулиране на достъпа до ресурси и услуги, но и чрез отдалечения обмен и сътрудничество“. В тази дефиниция се откриват както традиционни, така и нови характеристики на процеса учене. От една страна, в нея се прави традиционно допускане, че ученето е тясно свързано с възприемането на определено учебно съдържание, но същевременно се създава пространство за мултикултурно и личностноспецифичното му интерпретиране. Процесите на комуникация, взаимодействие, използване на всички сетива също са реплика на традиционното разбиране за ученето. Достъпът до информация при електронното учене обаче е практически неограничен. Това предполага усвояване на индивидуални стратегии за „откриване“ на необходимата информация, за „пренареждането“ ѝ. По такъв начин учещият се превръща в неин „създател“. Електронното учене превръща студента в „професионалист“, защото го кара да мисли като „педагог“, вместо да го кара да усвоява педагогически знания. Възможността учебното съдържание да се „прекроява“ според желанията, целите или стила на учене на студента променя неговата роля в процеса на обучение. Логично и функциите на преподавателя стават други – той само модерира ученето, без да може да се вмесва директно в избраната линия на възприемането от страна на учещия.

Електронното учене се осъществява във „виртуална среда“ – с други думи знакът става особено важен. Знакът и „означаваното“ от него формират съзнание за изучаваните обекти, рефлексията и опитността на учещия. Знакът и неговото разбиране трансформират знанията и уменията, които, от своя страна, влияят върху педагогическото действие. Извършваните действия създават дълбочинната структура на образа на професионалиста. Този образ може да се променя и развива, да се проявява по различен начин в една или друга ситуация на обучение, да има устойчиви черти в съчетание с променящи се тенденции в уелото осъществяване на ученето и преподаването като негово „външно, наблюдаемо проявление“. По такъв начин категорията време се вплита в понятието за е-учене: един път като продължителност на индивидуалните занимания с избраното учебно съдържание и втори път като свързаност с конкретен културно-исторически кон-

текст. В съответствие с времето учещият проявява своя „педагогически образ“, т.е. своята компетентност.

Електронното учене е трансформативно по своя характер, за разлика от информативното, от традиционното, изтъква Ендрюс (Andrews, 2011: 109). В съвременното разбиране за ученето следователно се разширява схващането за него. Важни са не само неговите поведенчески и когнитивни характеристики, но и начинът, по който се променят индивидуалносъздаваните вътрешни структури на знанията, тяхната рамка и форми на функциониране в полето на практическото действие.

Друг важен елемент на електронното учене, споменат по-горе в определението на Холмс и Гарднър, е възможността за комуникация между субекти и източници на знания, които са отдалечени в пространството. Тук прозира идеята на Виготски за социалната природа на ученето, но в един глобален, мултикултурен аспект. Знания и начини на мислене, съвкупност от различни културни знаци могат да бъдат усвоявани във всяка географска точка на планетата. Засилва се ролята на „създателя“ на новото хибридно знание, което възниква не само под влияние на личния му вкус, готовност, цели, мотивация, но и във връзка с културните норми – приемливи или неприемливи – в съответното място на учене. Природното същество „човек“ се подчинява на „изкуствената културна среда“, става зависим от нея. Следователно професионалното действие става зависимо в по-голяма степен от сложното взаимодействие между културите, отколкото от естествените заложби. В този смисъл, представите за професионалиста се променят коренно, включително и в сферата на образованието. Няма една-единствена, обща представа за „добрия учител“, която да бъде следвана, на която да се подражава. Образът на добрия учител от затворен се превръща в отворен, диференциран, строго индивидуализиран и същевременно проявяващ се по подобен начин дори и в най-отдалечените точки по света.

Поради фактическата отдалеченост от другите в учещата общност участникът в електронното учене трябва да полага системно индивидуални усилия, за да допринесе за обогатяването на знанието във виртуалното пространство. Той не просто прочита даден текст, но и самият той трябва да се прояви като автор. Само по такъв начин той заявява своето присъствие в учещата общност и може да бъде забелязан. В антропологически смисъл се променя функционирането на човека в процеса на учене, а оттам и разбирането за професионализма. Всяка изразена позиция, всяко индивидуално мнение се превръща в елемент от цялостния пъзел на професионалното знание, в елемент от педагогическата култура на съвременността. В основата на тази педагогическа култура, без съмнение, заляга идеята за всеобщото благо, за „доброто“, изяснявано и тълкувано хилядолетия от етиката.

Разгледаните по-горе особености на електронното учене променят и представите за **педагогическата компетентност**. От тясното вътрешнонационално разбиране за нея електронното обучение насочва към осмислянето на вече

възприетия в други европейски страни (напр. в Германия) термин „интернационална компетентност“ (Wordelmann, 2010: 8). Тя, от своя страна, обхваща три компонента: знания по чужди езици, знания в конкретна предметно-научна област и интеркултурна компетентност. Без да се владее основното средство за комуникация – езиковите конструкции, характерни за съответната предметна област, трудно би могло да се осъществи най-напред обучението, а по-късно и професионалната дейност. Усвояването на предметни знания на високо равнище е второто изискване към желаещите да учат електронно. Защото постигането на интернационалнозначимите професионализиращи знания е важно не само за отделните държави, а и за качеството на специалистите в глобален мащаб. Третият компонент – интеркултурната компетентност, е също така необходим, защото изпълнението на професионалните задачи във вътрешен или чуждестранен контекст изисква придържане към даден културноособен регистър от действия, приемливи за етноса или за географския регион, държава, в които се осъществяват. Успешното взаимодействие с „другите“ колеги от различни страни предполага познаването на „манталитетите“ им. Успешните примери за електронно обучение показват, че е необходимо развитието на още един нов вид компетентност: мрежовата, т.е. необходимо е да се създават многообразни по вид и съдържание връзки между хора и институции с цел да се повишава квалификацията на специалистите. Изпълнението на една професионална задача вече е възможно, а и необходимо да се постига чрез участието на специалисти от отдалечени в пространството „точки“. Но за това специалистите трябва да бъдат квалифицирани.

Постигането на интернационалната компетентност в сферата на учителската професия изглежда на пръв поглед доста трудна задача. Така например въпреки многобройните проекти за сравняване и сближаване на учебното съдържание и форми на обучение по почти всички предмети, въпреки мащабните сравнителни тестови процедури, като PISA, до момента не съществува единно европейско законодателство в областта на образованието. Болонският процес за сближаване на стандартите за висше образование също протича твърде противоречиво и продължителността на следването, съдържанието и организацията на учебните курсове не са равностойни по качество дори и в рамките само на една отделна страна.

Същевременно в научните педагогически среди протича дискусия за това как да се реши въпросът за педагогическите компетентности. Терхарт (Terhart, 2005: 276) предлага едно от възможните решения за изход от тази ситуация: създаване на предметноспецифични педагогически и методически компетенции; дефиниране на компетенции за всяка от двете фази на педагогическо образование (в Германия); създаване на стандарти за абсолвентите (индивидуално ориентирани), за институциите, обучаващи учители, и за управлението на тези институции.

Така ясно формулираната цел пред изследователите се оказва трудно постижима поради невъзможността да се постигне съгласие относно категорията „компетентност“. Сред опитите тя да бъде описана се открояват размишленията на Е. Клиеме (Klieme, 2003). Първите определения за нея я свързват с когнитивните способности и умения на учещия да решава проблеми с определена степен на трудност и в обособена съдържателно-научна област. Важни са още и някои личностни характеристики, като мотивация, волева устойчивост, социални нагласи и умения, за да могат да се изявят при променящи се външни условия. В това разбиране на преден план излиза донякъде традиционното схващане за знанията и тяхното приложение, за уменията те да се реструктурират и да се анализират условията на конкретната ситуация, в която трябва да се прилагат.

Постепенно става ясно обаче, че компетенциите не са списък от понятия и умения, които учещите трябва да усвоят, а става дума за усъвършенстване на уменията за учене, на готовността самостоятелно то да бъде управлявано и регулирано. По такъв начин отново на преден план излиза индивидуалният характер на компетентността, т.е. на конгломерата от знания, умения, способности, нагласи, интереси на всеки да се справя сам с предизвикателствата на конкретната учебна ситуация. По-нататък става ясно и че компетенциите са специфични начини на мислене за всяка предметна област.

Компетенциите трябва да „проличат“ във верига от изпълнени действия – следователно те имат перформативен характер. Те предполагат индивидуална готовност да се постигнат определени резултати след преодоляването на установените трудности или проблеми. От тук става ясно, че не само създаването на учебните ситуации, а и проверяването и оценяването на постиженията е важно за усвояването на компетенциите. Освен това е необходимо да се установи и измери не едно отделно постижение, а широк спектър от постижения, които се оказват свързани с един или друг аспект от професионалната дейност, за която се подготвя учещият.

Описаните затруднения при дефинирането на понятието компетентност рефлектират върху разбирането и за педагогическата компетентност. Тук ще предложа вариант на структурата и съдържанието на интернационалната педагогическа компетентност.

Компетентности	Съдържание
Чуждоезикова:	– Да използва и разбира описания, информация и текстове в сферата на педагогиката, методиката и педагогическата психология. – Да разбира педагогическата терминология и специализирания педагогически език с цел устна и писмена комуникация. – Да провежда разговори и консултации на ежедневни теми.

Предметна:	– Да има задълбочени познания за съвременните теории на учене и преподаване. – Да познава добре системите на образование и конкретни училищни практики в България и в други страни. – Да познава добре количествените и качествените показатели за успеваемостта на учениците в България, в своето училище и в сродните училища в други страни. – Да познава добре системите за оценяване на педагогическия труд в България и в други страни.
Интеркултурна:	– Да умее да работи в международен екип. – Да умее да общува с представители на други културни традиции. – Да умее да се съобразява с политическите, икономическите, културните и историческите дадености в България и другите страни. – Да проявява толерантност към културните, религиозните и менталитетните особености на партньорите си в работния екип. – Да умее да създава контакти с колеги от други страни.
Мрежова:	– Да умее да използва съвременните интернет технологии. – Да умее да търси и намира интернет страници с педагогическа и методическа насоченост. – Да умее да използва и интерпретира бази от педагогически значими данни за учениците и учителите от други страни. – Да умее да общува с колеги в интернет форуми по въпроси на образователната практика. – Да умее да използва предлаганите педагогически услуги в интернет. – Да умее да закупува книги и материали с педагогическа и методическа насоченост.

Очевидно е, че терминологичното ѝ изясняване ще остане дискуссионно и през следващите години. Но същевременно интернационализирането на педагогическото образование би допринесло за намирането на „златното сечение“ в диагностицирането на „добрия учител“ в зависимост не само от представяното учебно съдържание, но и според социално-културните условия, при които протича неговата професионална дейност. Най-важният, а вероятно и най-евтин инструмент за реализирането на тази цел е организирането на електронни курсове за учене. Те създават нови възможности в няколко посоки.

– Създават се предпоставки за сравнимост на резултатите от ученето във всяка отделна научна област и за изработването на близки мащаби, т.е. стандарти за измерване на постиженията.

– Предпоства се изработването на общ фундамент за професията „педагог“ и „учител“ във всяка от фазите на обучение; практиките в училище се разглеждат като неизчерпаем източник за креативно, конструктивно и индивидуализирано усвояване на професионалната роля.

– Процесът на учене се приспособява към индивидуалните темпове на професионалното развитие; във всеки един момент според собствената или външната преценка за професионалната си компетентност учителят може да се включи в процеса на електронното учене и да подобри своята готовност да се справя с предизвикателствата в училищното ежедневие.

Електронното учене при учителите има и други предимства, разгледани по-подробно в публикациите на утвърдили се български изследователи по тази проблематика (напр. Kirova, Boyadzhieva, Peycheva-Forsayt, 2012). Необходимо е обаче разширяване на организационните възможности за използване на предимствата на електронното учене в системата на педагогическото образование, за което има вече създадени предпоставки във всички български университети. Защото то позволява абстрактните и често противоречиви научни понятия да бъдат нагледно представени, да се разчупи линейното представяне на учебното съдържание и да се индивидуализират формите на контрол върху резултатите от ученето.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. E-Learning: <http://wiki.bildungsserver.de/index.php?title=E-Learning&mstn=6>

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Varbanova-Dencheva, Kr. (2012). Integrirana sreda za elektronno obuchenie – kontseptsia i savremenno sastoyanie v Bulgaria (primerat na UNIBIT) (s.233 – 243). V: *Obrazovaniето v informatsionnoto obshtestvo*. Plovdiv: ARIО [Върбанова-Денчева, Кр. (2012). Интегрирана среда за електронно обучение – концепция и съвременно състояние в България (примерът на УНИБИТ) (с.233 – 243). В: *Образованието в информационното общество*. Пловдив: АРИО].
- Mladenova, Yu. & Shoylekova, K. (2008). MOODLE – sistema za elektronno obuchenie. *Nauchni trudove na Rusenskia universitet*, t.47, seria 5.1, 115 – 119 [Младенова, Ю. & Шойлекова, К. (2008). MOODLE – система за електронно обучение. *Научни трудове на Русенския университет*, т. 47, серия 5.1, 115 – 119].
- Naredba za darzhavnite iziskvania za organizirane na distantsionna forma na obuchenie vav visshite uchilishta. Darzhaven vestnik, 99, 09.11.2004, prieta s Postanovlenie na MS № 292 [Наредба за държавните изисквания за

- организиране на дистанционна форма на обучение във висшите училища. *Държавен вестник*, 99, 09.11.2004, приета с Постановление на МС № 292].
- Kirova, M., Boyadzhieva, El. & Peycheva-Forsayt, R. (2012). Kompetentnosti i vizhdania na uchiteli za prilozhenie na elektronnoto obuchenie po prirodni nauki v srednoto uchilishte. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 21, 2, 282 – 295 [Кирова, М., Бояджиева, Ел. & Пейчева-Форсайт, Р. (2012). Компетентности и виждания на учители за приложение на електронното обучение по природни науки в средното училище. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 21, 2, 282 – 295].
- Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal for educational research*, 1, 104 – 121.
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006) *E-Learning: Concepts and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Klieme, E. u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister).
- Terhart, E. (2005) Standards für Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, 275 – 279.
- Wordelmann, P. (2010). Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen (7 – 32). In: P. Wordelmann (Hrsg.). *Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung*. Bonn: BIBB.

THE PROBLEM WITH ABSORPTION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES THROUGH LEARNING IN DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. The article develops the idea of absorption of pedagogical competences in the process of e-learning. It discusses the ability to form international pedagogical competence for that e-learning provides great opportunities. At the same time the difficulties in the theory of education in defining the category of “competence” are highlighted.

✉ **Dr. Nina Gerdzhikova, Assoc. Prof.**
University of Plovdiv – Branch Smolyan
32, Dicho Petrov St.
4700 Smolyan, Bulgaria
E-mail: gerdni7@yahoo.de